



Les infographies de presse à l'école : des effets de contextes à travers une étude socio-didactique comparatiste

Jacques Kerneis, Jérôme Santini

► To cite this version:

Jacques Kerneis, Jérôme Santini. Les infographies de presse à l'école : des effets de contextes à travers une étude socio-didactique comparatiste. *Recherches en éducation*, 2015, 22, pp.45-62. 10.4000/ree.7150 . hal-01143518

HAL Id: hal-01143518

<https://hal.science/hal-01143518>

Submitted on 17 Apr 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright

Les infographies de presse à l'école : des effets de contextes à travers une étude socio-didactique comparatiste

Jacques Kerneis & Jérôme Santini¹

Résumé

Dans cet article, nous mettons en évidence le caractère spécifique des infographies du point de vue sémiotique, énonciatif et épistémique ainsi que leur capacité à produire des différences entre les élèves, dès la conception des séances d'apprentissage qui les prennent comme objet d'étude. Nous analysons dans un premier temps deux infographies portant sur la consommation des ménages. Ensuite, deux séquences où ces deux mêmes supports sont utilisés, font l'objet d'une analyse socio-didactique présentée de manière comparative et contrastive. Elles ont été produites à huit années d'intervalle, l'une se déroulant au collège et l'autre en lycée professionnel. Nous tentons de montrer en quoi les manières de concevoir la séquence peuvent être porteuses d'une aggravation des inégalités entre les élèves ou au contraire sources d'émancipation pour tous. Ce travail est réalisé grâce à une approche articulant les théories de l'action conjointe en didactique, la didactique des contextes et la sociologie. Cela nous semble pertinent à un moment où l'éducation aux médias et à l'information est inscrite dans la loi de refondation de l'école de juillet 2013 et dans le projet du socle de connaissances, de compétences et de culture de 2014.

Les infographies sont des supports que l'on trouve de plus en plus fréquemment dans la presse écrite et sur Internet ainsi que dans les manuels scolaires. Ce sont des ressources qui laissent beaucoup de travail « à la charge » de l'enseignant qui veut les utiliser dans sa classe. En effet, les infographies sont, en premier lieu, des supports qui ne sont pas apprêtés pour l'enseignement mais qui visent à rendre accessibles à un large public des faits complexes, selon l'adage selon lequel « un schéma vaut mieux qu'un long discours ».

Leur particularité essentielle est de mêler intimement icônes et textes et de constituer ainsi une multimodalité, celle-ci, étant définie comme l'usage, en contexte réel de communication médiatique, « de plusieurs modes sémiotiques pour concevoir un objet ou un événement sémiotique » (Kress & Van Leeuwen, 2002, p. 52, notre traduction).

Dans cet article, nous mettons dans un premier temps en évidence les aspects génériques des infographies et les incertitudes qu'elles engendrent. Nous le faisons en nous appuyant sur deux infographies particulières qui traitent du même sujet et qui ont été utilisées dans deux contextes didactiques différents, au collège et au lycée professionnel.

Nous réalisons ensuite une analyse épistémique (Sensevy, 2011) de chacune d'entre elle pour identifier le problème qu'elles tentent de représenter ou de résoudre. Cela nous amène à souligner d'autres difficultés d'interprétation pour un lecteur adulte ou pour un élève. C'est une perspective contextuelle (Delacroix, Forissier, Anciaux & Prudent, 2013) et socio-didactique (Johsua & Lahire, 1999 ; Lahire, 2007 ; Poggi & Moniotte, 2011) qui nous anime ici quand nous présentons, de manière exploratoire et selon une approche comparatiste, le travail d'une professeure de lettres en collège réalisé en 2005 et celui d'une équipe formée par une professeure-documentaliste et une professeure de vente en lycée professionnel en 2012. Pour

¹ Formateur, CREAD (EA 3875), Université de Bretagne occidentale, ESPE de Bretagne et Maître de conférences, I3DL (EA 6308), Université de Nice Sophia-Antipolis, ESPE académie de Nice.

mettre l'accent sur l'importance de cette partie du travail de l'enseignant, nous ne traiterons pas dans le cadre de cet article l'analyse de la réalisation effective de ces séances.

La première séquence que nous décrivons a donné lieu à une analyse approfondie dont nous avons rendu compte dans notre travail de thèse (Kerneis, 2009). La seconde séquence que nous présentons a été réalisée dans un lycée professionnel en tenant compte de ces résultats publiés (Kerneis, 2009, 2012).

Une question méthodologique se pose tout d'abord : peut-on comparer deux séquences qui se sont déroulées à huit ans d'intervalle et dans des types d'établissements différents ? La réponse est positive dès lors que l'on s'applique à souligner les contrastes contextuels en les situant sur un gradient généralité/spécificité² qui fonde l'approche comparatiste en didactique (Mercier, Schubauer-Leoni & Sensevy, 2002 ; Sensevy, 2008). Notre travail est ici exploratoire et vise, en « comparant l'incomparable » (Detienne, 2000), à produire de nouvelles connaissances sur l'étude des infographies en classe.

Nous voulons montrer tout d'abord qu'il est nécessaire de distinguer les inévitables incertitudes que véhiculent les infographies des malentendus didactiques potentiels qui sont liés à la conception des séquences qui les utilisent. Nous insistons ensuite sur le fait que ces deux aspects se conjuguent dans les situations de classe et peuvent aboutir à un renforcement des inégalités.

Dans le cadre de cet article, nous utilisons donc ces données de manière comparative pour tenter de « regarder au bon endroit » comme le préconise Diamond (In Sensevy, 2011, p. 36) afin de mettre en évidence les aspects contextuels et les effets qui en découlent.

Pour ce faire, nous utilisons plusieurs échelles de l'action éducative forgées par différentes théories. Ces systèmes de catégories nous servent à décrire précisément « les sources de *malentendus*³, générateurs d'inégalités » que mettent en évidence Bautier et Rayou, (2009). En effet, en suivant Descombes (In Sensevy, 2007, p. 41-43), nous considérons cette pluralité de descriptions comme particulièrement efficace, dans une « complexité organisée des niveaux de description » (*Ibid.*), pour rendre compte de phénomènes sociaux et didactiques qui peuvent amener à considérer le langage comme « transparent ».

Nous concluons cet article dans la perspective actuelle d'une généralisation de l'éducation aux médias et à l'information (EMI). Il s'agit de se donner les moyens de limiter les risques évoqués par Tricot (2013) « de définir des objectifs atteignables par une élite seulement ». Cela nous amène à préciser les conditions de possibilité d'une EMI qui soit plus porteuse d'émancipation des élèves que de distinction sociale entre élèves.

1. Les infographies de presse, sources d'incertitudes

Les infographies permettent de travailler à l'école la *translittératie* (Stalder, 2012 ; Delamotte, Liquète & Frau-Meigs, 2014) qui a été définie initialement par Thomas (2007) comme « l'habileté à lire, écrire et interagir par le biais d'une variété de plateformes, d'outils et de moyens de communication, de l'iconographie à l'oralité en passant par l'écriture manuscrite, l'édition, la télé, la radio et le cinéma, jusqu'aux réseaux sociaux ». La société attend que les citoyens soient capables de telles pratiques, comme le souligne la loi de refondation de l'école (2013).

² Il s'agit de comparer l'action à des moments précis mais aussi de situer ces derniers sur une échelle de temps plus longue, pour pouvoir rendre raison de ces actions singulières.

³ Cette notion offre un renversement de perspective intéressant : ce n'est plus ainsi « parce que les élèves n'apprennent pas, ne travaillent pas, qu'ils ont des difficultés, c'est parce qu'il y a ces *malentendus* que les apprentissages ne peuvent s'effectuer » (Bautier et Rayou, 2009).

Dans un premier temps, nous nous centrons sur les caractéristiques du support lui-même. Nous le faisons en nous appuyant sur deux infographies qui portent sur l'évolution de la consommation. Elles ont été utilisées, de manière différente, par deux enseignants dont nous présentons le travail dans la suite de cet article. Le fait qu'elles aient été publiées à huit ans d'intervalle permet de mettre en évidence les évolutions sémiotiques qui ont touché ce type de support.

■ La multimodalité des infographies : complexité et incertitudes

- *L'infographie : un icôno-texte à la fois analogique et digital*

Une infographie est un hybride texte-image qui constitue par excellence un texte à construire. Nous pointons tout d'abord le fait que les échelles de nombres sont pratiquement toujours présentes dans ces objets multimodaux.

Figure 1 - Deux infographies particulières



Source : publiée dans Le Télégramme le 30/11/2004



Source : publiée dans Direct Matin.fr le 09/10/2012

Ces dispositifs sémiotiques articulent du digital (textes et nombres) et de l'analogique (couleurs et pictogrammes). Ils concentrent ainsi plusieurs difficultés potentielles de lecture. L'effet de l'usage des schémas en classe a déjà été étudié en didactique des sciences et des mathématiques (Buty & Badreddine, 2009 ; Santini, 2010). Toutefois, les infographies, qui sont de plus en plus présentes dans les manuels scolaires et sur internet, n'ont pas encore fait l'objet de telles analyses. Comme l'ont repéré Bautier et Rayou, (2013, p. 31), ces formes hybrides participent au « brouillage » du message ressenti par les élèves les plus faibles. Cela est dû aux spécificités des infographies que nous allons maintenant détailler.

- *Un hybride porteur de certitudes par effacement énonciatif*

Dans les œuvres culturelles, les infographies se trouvent, le plus souvent, au sein d'un article. Elles participent alors de ce que Adam et Lugin (2006) qualifient « d'ensembles rédactionnels », dans le sens où elles sont un des éléments d'un système où le sens circule. Ces deux chercheurs ont bien mis en évidence qu'une fonction essentielle des infographies est de produire un effacement énonciatif qui assoit la crédibilité du message en lui donnant un aspect « scientifique » et décourage l'analyse critique. Cette particularité entre en résonance avec les travaux qui ont montré la diversité des rapports au langage repérés chez les enfants (Kakpo & Rayou, 2010). Les uns privilégient la dimension orale-pratique du langage et les autres une dimension scripturale-théorique plus en phase avec les attentes de l'école.

- *Un format d'inscription au sein d'une grammaire du numérique*

Selon Bachimont (2012), l'avènement du numérique nécessite de renforcer la distinction entre information et connaissance. Pour lui, le terme « information » ne relève pas de la forme, mais du format et c'est ce dernier qui conditionne l'interprétation du message. C'est un formatage qui est lié à un langage donné et à une syntaxe qui est prédéfinie. Une donnée numérique a la particularité de pouvoir être utilisée dans différents contextes. Par exemple, l'infographie en couleurs présentée ci-dessus a été publiée sur le site du journal *Direct matin*, mais a aussi été diffusée sur les supports papiers du journal distribué dans plusieurs grandes villes de France. Cette caractéristique tend à lui donner un statut d'information, et *in fine* une objectivité de principe. Autrement dit, le risque existe bel et bien « d'hypostasier en information objective, ce qui n'est qu'un artefact de sa manipulabilité technique et cela induit ou favorise la perte du recul critique » (*Ibid.*). L'éducation aux médias et à l'information (EMI) doit donc contribuer à forger une littératie étendue (Bautier & Rayou, 2009, p. 139) adaptée à la *raison numérique*⁴. Il s'agit donc de proposer en classe des apprentissages effectivement accessibles à tous les élèves et de leur permettre ainsi de mieux comprendre le monde dans lequel ils vivent. Pour poursuivre l'analyse du genre « infographie », il nous semble nécessaire de nous intéresser de plus près à quelques exemplaires. C'est ce que nous allons faire maintenant en réalisant une analyse sémiotique et épistémique des deux infographies déjà présentées.

- *Une analyse sémiotique et épistémique des deux infographies*

Une distinction doit être faite entre la forme de l'icôno-texte et le sujet dont elle traite, même si ces deux éléments se complètent pour constituer le message. Nous allons commencer par analyser, de manière comparative, la structure de ces deux infographies.

- *Structure des infographies*

L'infographie A, ci-après, est constituée de plusieurs zones distinctes. Celles-ci se recoupent en bas et créent de l'incertitude que nous symbolisons par le signe (?) dans la structure que nous avons tracée en dessous de l'infographie.

Le lecteur ne sait pas si le pavé noir incluant le pourcentage (Automobile : -3,6%) appartient à l'histogramme ou à la synthèse située à droite ? La logique classique de lecture horizontale l'emporte-t-elle sur la logique verticale ? L'unité graphique (le pourcentage est inclus dans le pavé en forme de flèche, alors que pour la rubrique « textile, cuir », il est à l'extérieur) plaide en faveur de la seconde solution. Le noir plus intense de ces éléments de droite peut également conforter cette hypothèse mais la présence de la couleur originelle⁵ serait probablement de nature à changer la donne.

Le titre a une importance considérable pour comprendre l'information essentielle que les journalistes souhaitent mettre en évidence grâce à cette infographie. Or, ce titre est difficile à lire car il est interrompu par la courbe et utilise deux tailles de caractères très différentes (**La consommation rebondit ...** sauf dans l'automobile).

Du point de vue de sa structure, l'infographie B est moins complexe. Le lecteur peut juste être surpris de trouver les augmentations à gauche, les conventions d'écriture situant plus souvent les données dans un ordre croissant de gauche à droite. Cela peut être perçu comme une intention du journaliste-infographiste de mettre en exergue les augmentations.


⁴ L'expression « raison numérique » est utilisée par Bachimont en rapport à la « raison graphique » (Goody, 1977) qu'elle prolonge.

⁵ L'infographie apparaît ici sous la forme exacte dans laquelle elle a été présentée aux élèves. Elle a été photocopiée par l'enseignante.

Figure 2 – Les structure des deux infographies

Infographie A (2004)



Titre 1....		
Contexte explicité (type de produits, échelle)		
Courbe 1		Synthèse
...Titre 2		
Icône 	Histogramme	?

Infographie B (2012)



Titre	
Contexte explicité (variation, échelle)	
Produits en augmentation	Produits en diminution

- Les problèmes présentés au lecteur

Le créateur de l'infographie est amené à sélectionner, consciemment ou non, certaines des informations concernant la situation représentée et il se sert des moyens dont il dispose pour les mettre en valeur.

Dans le cas de la publication des chiffres de la consommation des ménages, c'est particulièrement flagrant. L'Insee produit chaque mois, un ensemble d'indicateurs qui reposent sur une classification des produits à plusieurs niveaux de précision (du niveau 1 : 12 divisions au niveau 5 qui comporte 305 postes de dépenses). Une infographie ne peut bien entendu mettre en évidence que quelques aspects de l'évolution en cours. A vouloir donner trop d'informations, le risque encouru est d'aboutir à la confusion la plus totale.

Dans l'infographie A, on se trouve dans cette situation. Comme on l'a vu le titre « La consommation rebondit ... sauf dans l'automobile » n'est pas facile à lire. Il tente de produire un lien entre deux représentations graphiques différentes (la courbe et l'histogramme). Que l'on observe l'un ou l'autre des deux graphiques de l'infographie A, il n'est pas évident d'identifier de quel rebond l'on parle. Plusieurs études (e.g Hasan M.; Sayed T. & Hassan Y., 2005) ont d'ailleurs montré que l'œil repère une augmentation forte sur une courbe si elle a une pente de 45° environ. On peut voir qu'ici une telle pente est utilisée pour représenter une augmentation de l'ordre de 1% seulement. De plus, lorsqu'on observe la courbe, on voit une croissance amorcée

mi-2003 plutôt qu'un rebond qui suivrait une période de décroissance. Nous pouvons d'ailleurs nous demander si le « rebond » évoqué date de 2003 ou si l'infographiste évoque celui qui se profile depuis 3 mois seulement. Les petits pavés en forme de flèches qui figurent à droite de la courbe suggèrent une autre lecture, d'autres temporalités (l'évolution depuis un mois ou même depuis un an).

Rien ne nous permet de choisir une interprétation, sans la lecture de l'article associé et/ou une connaissance du domaine. Le problème soulevé par l'infographiste-journaliste semble ici être celui de l'automobile qui ne suit pas le mouvement de reprise générale. Ce dernier est d'ailleurs « mis à mal » par la courbe formée par les quatre catégories de produits de consommation qui peut apparaître comme « descendante ». Cet effet est le simple résultat de l'ordre de présentation des secteurs qui est choisi ici.

Pour comprendre l'importance de cette baisse (-3,6%) plus importante que les hausses des autres secteurs présentés, il faudrait pouvoir évaluer le « poids » du secteur automobile par rapport à l'ensemble des dépenses. Cette remarque générique vaut pour les deux infographies. Si la notion de volume est présente dans l'infographie B, aucune échelle ne nous est donnée (dans l'infographie A, il est précisé qu'il s'agit de milliards d'euros).

Pour l'infographie B, on a de la peine à identifier, au premier abord, le problème ou le message essentiel. En effet, l'espace attribué aux hausses est strictement équivalent à celui réservé aux baisses. L'idée est probablement de mettre en évidence l'évolution de la structure des dépenses, mais en l'absence d'une vision globale de celles-ci, l'incertitude règne. On peut considérer, par exemple, que le fait d'inscrire la plus forte hausse à l'intérieur de l'écran est un moyen de focaliser l'attention sur cet aspect et sur le sens qu'on lui donne. Ces analyses mettent en évidence les multiples obstacles qui se dressent entre notre reconstruction des intentions du concepteur et leur réception par le lecteur ordinaire de la presse grand public, dans un dispositif sémiotique complexe.

Ce sujet de la consommation est sans doute proche des préoccupations des adultes, sans que ceux-ci possèdent pour autant les connaissances en économie nécessaires pour réellement tirer parti de ces infographies. Ce support est encore moins familier pour les élèves. La thématique traitée par l'infographie constitue donc une autre source de difficulté et celle-ci doit donc être prise en compte par l'enseignant, même s'il veut traiter de l'objet médiatique pour lui-même. Cette partie nous a permis de mettre en évidence l'incertitude grammaticale des infographies au sens wittgensteinien du terme (1969). Dans les analyses qui suivent, nous allons voir que les contextes dans lesquels ces infographies sont présentées sont aussi particulièrement déterminants pour leur réelle compréhension par tous les élèves.

2. Deux systèmes de description du travail des infographies au collège et au lycée professionnel

Pour mettre en évidence les effets de contextes engendrés par l'usage scolaire du langage infographique, nous présentons maintenant deux séquences où ces supports prennent le statut d'objet d'étude de manière plus ou moins centrale. Nous nous centrons tout d'abord sur la séquence menée au collège avant d'aborder celle qui a été réalisée, huit années plus tard, en lycée professionnel. Il existe de multiples manières de décrire une séquence pour essayer de comprendre l'action qui s'y déroule. Nous situons notre travail dans une perspective actionnelle et pour cela, nous convoquons principalement deux domaines : la didactique et la sociologie.

En ce qui concerne la didactique, nous mobilisons principalement la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) (Sensevy et Mercier, *op. cit.*; Sensevy, *op. cit.*) et les apports de *l'analyse didactique contextuelle*⁶ (Delcroix *et al.*, *op. cit.* ; Poggi & Moniotte, *op. cit.*) pour appréhender des

⁶ Pour ces auteurs, elle est prioritairement centrée sur l'aspect régional (ultramarin, linguistique et culturel) et nous centrons, quant à nous, sur les aspects qu'ils qualifient d'institutionnel et de pédagogique (p. 144).

effets de contexte de différentes natures. Le deuxième cadre sollicité est sociologique (Bonnéry, 2009, Bautier et Rayou, 2013) et les inégalités en sont l'objet central. L'articulation de ces deux cadres produit donc une approche qui relève de la socio-didactique qui est en plein développement (Johsua & Lahire, *op. cit.*; Lahire, *op. cit.*). Elle permet de conjuguer une approche centrée sur les contenus avec des perspectives plus exogènes à la classe en même à l'école. Sensevy (*op. cit.*) modélise l'action didactique comme un *jeu*⁷ de savoir, asymétrique et gagnant-gagnant, entre un joueur-professeur et un joueur-élève. Il distingue, depuis le point de vue de l'enseignant, trois grandes states de l'action didactique : 1) faire *jouer* le jeu, 2) construire le *jeu*, et 3) les déterminations du *jeu*. Dans cet article, nous nous concentrerons sur les deux dernières dimensions du jeu didactique. Nous souhaitons en effet mettre l'accent sur les malentendus intrinsèques aux situations présentées, avant même qu'elles ne soient jouées.

Du point de vue méthodologique, nous nous appuyons sur une description fine des deux séances⁸. Des entretiens ont été réalisés avec les enseignants avant et après la séquence. Nous analysons également les productions des élèves, quand elles existent (en particulier, pour la séance en lycée professionnel). Les *registres* proposés par Bautier et Rayou soulignent en sociologie le point de vue des élèves. Cette complémentarité des regards nous semble de nature à enrichir les descriptions et, *in fine*, la compréhension de l'action.

Nous présentons tout d'abord les deux séquences étudiées sous la forme d'un synopsis de *jeux d'apprentissage*⁹ (Sensevy, *op. cit.*), c'est-à-dire une modélisation de la succession des enjeux de savoir utilisée en TACD. « L'idée essentielle qui préside à la notion de jeu d'apprentissage consiste à utiliser conjointement deux descripteurs : le milieu et le contrat associés à un enjeu de savoir déterminé » (Sensevy, 2011, p. 136). Nous définissons ces deux termes, utilisés initialement par Brousseau (1998), dans la suite de l'article (p. 11).

Figure 3 – Synopsis des jeux d'apprentissage des deux séquences étudiées¹⁰

Séquence en 3ème		Séquence en CAP	
Séance	Jeu d'apprentissage	Séance	Jeu d'apprentissage
1	Feuilleter librement le journal	1	Discuter collectivement des moyens de s'informer dans le monde professionnel
	Rendre compte de sa lecture		Extraire des informations d'une infographie (individuellement puis à deux) et les présenter sur Scoop It (figure 6)
	Mettre en commun des façons de lire		Constituer une collection de documents (dont l'infographie sur la consommation)
	Travailler sur les rubriques en groupe	2	Ecouter l'explication du professeur situant l'infographie comme un document ayant ses propres règles de fonctionnement
	Mettre en commun les rubriques trouvées		Elaborer individuellement une stratégie pour réaliser une infographie
2	Repérer des différentes images de presse	3	Produire une infographie à partir d'un texte court comprenant des données chiffrées liées au cours de vente (usage d'Internet).
	Travailler sur les infographies en contexte (au sein des articles, dans le journal)		Participer à une synthèse sur l'infographie. Pourquoi est-elle tant utilisée ?
3	Relire les infographies vues en séance 2 projetées au tableau (hors contexte)		
	Lire la synthèse qui propose une classification des infographies		
	Classer par groupe les 15 infographies		
	Mettre en commun des réponses		

⁷ Cette modélisation a l'avantage, en particulier, d'être compréhensible dans un cercle large. Chacun sait ce que signifie « jouer le jeu » et « y gagner ». Le jeu que l'on évoque ici a une dimension épistémique.

⁸ La séquence qui se passe au collège a été filmée et son analyse s'est faite en deux phases, à partir de la transcription puis de source vidéo, elle-même. Pour la séance en lycée professionnel, nous ne disposons pas de ce matériau.

⁹ Pour le moment, Nous pouvons aborder la définition du jeu d'apprentissage par une métaphore théâtrale où un jeu d'apprentissage est à la scène de classe ce qu'un acte est à une pièce de théâtre. Ce premier niveau d'entrée dans le concept est en phase avec notre volonté de distinguer plusieurs échelles de temps dans nos descriptions.

¹⁰ Les parties grisées du tableau correspondent à l'utilisation des infographies A et B. La séquence en 3^{ème} dure 3h quand celle en CAP se développe sur 5h.

Cette présentation permet de comprendre comment la professeure de lettres de collège envisage de « faire jouer le jeu » de la découverte des spécificités du genre « infographie de presse » à ses élèves de 3ème (grade 9) dans une séquence dont l'objectif est bien plus large. Par comparaison, nous voyons dès à présent que la professeure-documentaliste accompagnée de la professeure de vente a conçu une séquence entière sur l'infographie et que, de plus, elles ont amené les élèves de CAP vente à en produire eux-mêmes (cf. séance 2 et 3).

■ **Analyse de la séquence au collège**

Nous centrons maintenant notre analyse sur les sources d'incertitudes et de malentendus présents dans la séquence de collège. Nous le faisons en nous appuyant sur le système de description proposé par Bautier et Rayou (2013) qui convoque trois *registres*).

- *Les registres utilisés dans les séances n°1 et 2 au collège.*

La première séance consacrée à la presse débute par un feuilletage des journaux qui sont mis à disposition des élèves. Ils sont invités à s'exprimer sur ce qu'ils ont lu. C'est ici le registre *symbolique et identitaire* défini par Bautier et Rayou (*Ibid.*) qui est sollicité, tout comme au moment suivant où les élèves travaillent collectivement sur les différentes façons de lire le journal. En effet, c'est leur propre rapport au journal qui est interrogé.

Ensuite, les élèves identifient avec l'aide de la professeure les rubriques qui structurent le journal. On entre ici dans un registre que l'on peut qualifier, selon ces deux auteurs, de *culturel*. Il nécessite de prendre le journal comme objet d'étude et de le questionner en tant que tel, ce qui n'est certainement pas usuel pour de nombreux élèves de la classe. A la suite d'une mise en commun, la synthèse qui est dictée par la professeure insiste sur les modes de lectures partielles et variées que le travail collectif a permis de révéler. La seconde séance se centre sur les images. Les élèves doivent rechercher individuellement dans le journal les différents types d'images et leurs crédits¹¹. Ensuite, la professeure pointe les infographies comme nouvel objet d'étude. Elle demande aux élèves d'en repérer dans le journal qu'ils ont sous les yeux et d'identifier leur type et leur fonction (dites-moi « *ce que c'est* » et « *à quoi elles servent* »). L'activité bascule alors insensiblement vers le registre *cognitif* de ce système de description qui caractérise le type d'investissement attendu des élèves.

C'est ce glissement implicite d'un registre à l'autre qui est source potentielle de *malentendus* entre le professeur et les élèves. Nous considérons qu'il faut prendre garde à ce risque dès la *construction* du jeu et c'est cet aspect que nous allons maintenant approfondir.

- *La professeure construit le jeu de la séance n°3 au collège*

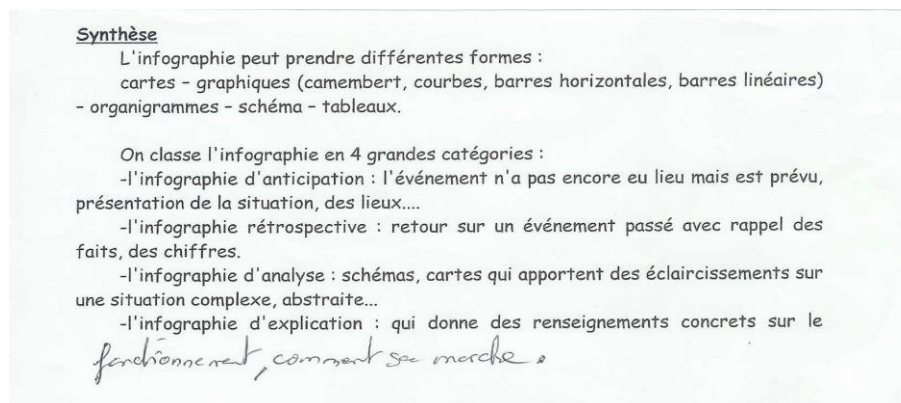
La professeure décide de concevoir une troisième séance pour terminer le travail commencé. Elle le fait en s'inspirant d'une « fiche CLEMI¹² », qui fait autorité pour elle à cet instant et dont nous avons par ailleurs retracé la genèse (Kerneis, 2009). Celle-ci conduit la professeure à proposer aux élèves de travailler les infographies à l'aide d'un système de catégories qui est présenté ci-après et qu'elle distribue aux élèves.

Pour préparer cette troisième séance, la professeure constitue à son domicile un corpus d'une centaine d'infographies à partir des journaux dont elle dispose, puis elle essaie elle-même de les classer selon les quatre catégories qui apparaissent sur la figure 4, ci-après. Elle choisit en définitive les quinze infographies qui lui semblent le mieux pouvoir s'intégrer dans ce système de catégories et les colle sur une feuille A3 qu'elle photocopie pour les mettre à disposition des élèves.

¹¹ Indications qui précisent l'origine de l'image.

¹² Le CLEMI est le Centre de Liaison de l'Ecole et des Médias d'Information. Cet organisme, interne à l'éducation nationale, propose des outils pédagogiques pour faciliter l'introduction de l'éducation aux médias dans les classes.

Figure 4 - Fiche distribuée aux élèves pour les aider à classer les infographies



Au début de cette 3^{ème} séance, elle revient sur les infographies vues au cours de la deuxième séance mais, cette fois, en les isolant de leur contexte éditorial. Elle utilise un rétroprojecteur et « essaie de faire émerger des traits distinctifs des infographies » comme elle l'énonce lors d'un entretien post-séance. Elle a pour objectif de faire étudier les infographies en identifiant « ce que c'est et à quoi ça sert ». Elle tente donc de faire produire aux élèves des catégories qui seraient proches de celles qu'elle a choisies pour construire sa séance, puis n'y arrivant pas, elle distribue ce qu'elle a nommé « synthèse »¹³ (cf. figure 4). Ce document sert d'outil pour le travail de groupe qui consiste à classer ces quinze infographies.

Nous avons souligné le fait que dans la première séance, les différents registres de l'action éducative (symbolique/identitaire, culturel et cognitif) étaient exploités et que le passage de l'un à l'autre n'était conscientisé ni par le professeur ni par les élèves. Il en est de même au cours de cette troisième séance où toutes les phases sont collectives. Bautier et Rayou (2013, p.33) affirment que, pour l'élève, « la façon de comprendre et d'articuler la nature et le "poids" des différents registres constitue sans doute un important discriminant ». Une perspective didactique permet de conforter cette crainte.

Pour cela, nous reprenons ici d'une autre manière, l'analyse de l'infographie A déjà travaillée deux fois dans cet article. Elle figure en effet sur la photocopie distribuée par la professeure aux élèves.

Nous nous appuyons, pour cette analyse, sur les concepts de *contrat*¹⁴ et de *milieu* didactiques. En TACD, Sensevy redéfinit le *contrat didactique*¹⁵ comme le système stratégique *immédiatement* disponible pour l'action didactique et, corollairement, le *milieu*¹⁶ didactique comme le système stratégique qui est *potentiellement* utilisable par les élèves. Ici, il s'agit de nommer le type d'infographie en fonction de sa forme (graphique, courbe...) et d'indiquer si elle est d'une part rétrospective ou d'anticipation et d'autre part, explicative ou analytique. Au sein de ce *contrat* didactique, des contrats didactiques *différentiels* peuvent être identifiés et, réciproquement, des milieux didactiques différentiels (Schubauer-Leoni, 1986).

Des *contrats différentiels* ont déjà été identifiés dès 1986 par Schubauer-Léoni (*ibid.*), et repris par Rochex et Crinon (2011). Bautier et Rayou (*ibid.*) stipulent que « les supports sur lesquels les élèves sont aujourd'hui amenés à apprendre et à s'exercer connaissent des évolutions qui ne

¹³ Nous attirons l'attention du lecteur sur le fait que la *construction du jeu* se fait au domicile de l'enseignant mais que celui-ci est souvent adapté *in situ*. Cependant, le document écrit et photocopie ne suit pas cet aménagement. D'un point de vue méthodologique, on voit que pour comprendre la fin de la séance 3, on est contraint de prendre en compte la façon qu'a la professeure de faire jouer le jeu dans l'épisode précédent.

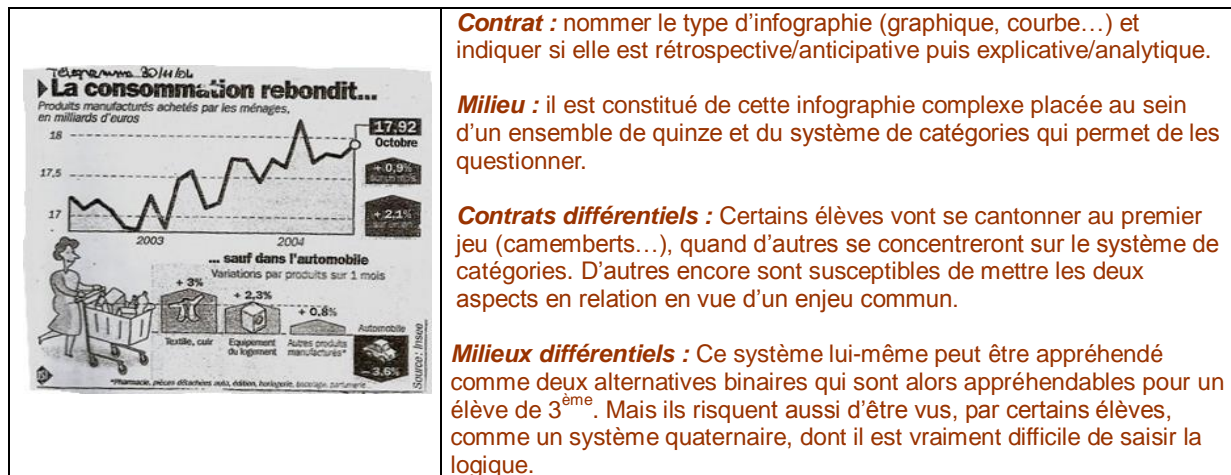
¹⁴ Ces concepts ont été définis initialement par Brousseau (1998), comme nous l'avons déjà indiqué plus haut.

¹⁵ On peut traduire le terme de *contrat*, en première analyse, comme « ce que l'élève comprend de ce qu'il a à faire à un instant donné ». Dans le cas présent il s'agit de classer des infographies, d'une manière particulière.

¹⁶ Le *milieu* peut pour sa part se traduire par « ce avec quoi, ce sur quoi il faudrait que l'élève travaille ». Il s'agit ici, à travers ce système de catégories proposé, des caractéristiques des infographies ».

leur facilitent pas la tâche ». On constate que les infographies ci-dessous illustrent parfaitement ce propos.

Figure 5 – Jeux, contrats, milieux autour de l'infographie A en collège



On peut dire pour résumer que les *incertitudes* quant à l'interprétation des infographies se conjuguent avec les malentendus qui peuvent naître au moment de leur exploitation en classe. En fait, incertitude et malentendu rendent compte de rapports différents au *milieu*. L'incertitude est une nécessité grammaticale de l'étude. Rien ne permet, par exemple, d'identifier avec certitude le rebond de la consommation auquel il est fait allusion dans l'infographie A. Le malentendu, par contre, est contingent. Il dépend de la manière de faire jouer le jeu et tout d'abord de la manière de le construire. A titre d'exemple, nous pouvons évoquer le choix de l'enseignante de collège de sortir les infographies de leur contexte.

Nos deux cadres théoriques nous permettent ici d'affiner notre description sur plusieurs points. L'élève qui a une pratique régulière de la lecture du journal donnera vraisemblablement un sens différent au *contrat* et au *milieu* didactiques que celui qui n'en a aucune. La professeure a d'ailleurs réalisé un sondage au début de la séquence, pour savoir « qui a le journal à la maison » et cela représente, dans ce milieu rural, environ la moitié des élèves de la classe. Mais cela ne dit rien du rapport que les élèves peuvent entretenir à un objet qui symbolise l'âge adulte, mais aussi une certaine ouverture sur le monde.

On peut craindre que quand le *registre cognitif* devient prédominant dans la séquence d'apprentissage, c'est-à-dire quand on aborde la classification de ces infographies, l'intérêt pour ce support nouveau s'est déjà émoussé. De plus, la professeure fait appel, pour qualifier les infographies, à du vocabulaire (camemberts, cartes, courbes, etc.) que les élèves ne connaissent pas forcément ou ne sont pas à même de transposer dans ce contexte particulier.

Nos analyses de cette séquence ordinaire nous permettent donc d'identifier des *effets de contextes*¹⁷ tels que les définissent Delacroix, Forissier, Anciaux & Prudent, (2013). Ceux-ci sont prévisibles dès avant la réalisation de la séquence et entrent en résonance avec les éléments mis en évidence par Bonnéry (2009) concernant la fabrication des inégalités. Elles sont, selon lui, induites par des dispositifs que les professeurs utilisent de manière récurrente, et ce, quel que soit leur profil. Dans notre séquence, nous pouvons repérer que le même dispositif est utilisé à

¹⁷ Ces auteurs distinguent les effets dus au contexte qui seraient pris dans leur ensemble et des effets de contexte qui sont identifiés précisément et isolés, grâce à une analyse didactique. On peut citer ici à titre d'exemple, le fait d'isoler les infographies de leur contexte et de priver ainsi les élèves du substrat qui aurait permis de réduire les incertitudes inhérentes au genre. Ce que Barthes (1964) avait qualifié de « terreur du signe incertain ». Le texte servant selon lui de guide au lecteur et remplirait deux fonctions : l'ancrage qui consiste à fixer le sens en évitant cette « chaîne flottante » en orientant la lecture de l'image ; et le relais qui consiste à apporter des informations que l'image ne peut pas véhiculer (lieux, temps, personne, etc.).

chaque séance : une phase collective longue, une mise en commun qui fait apparaître des enrôlements distinctifs¹⁸ et une *institutionnalisation*¹⁹ très rapide en fin de séance.

C'est dans la classe que les difficultés, les différences, les incertitudes et les malentendus potentiels s'actualisent réellement, d'ailleurs de façon parfois imprévisible et en empruntant aux *registres cognitifs* certes, mais aussi aux registres *langagiers* et *identitaires* qui s'entremêlent.

Nous avons cependant voulu montrer que tout ne se joue pas dans l'action. Nous continuons notre analyse dans cette perspective en cherchant maintenant plus spécifiquement à mettre en lumière de manière comparative, les différents éléments qui constituent la troisième strate de l'action didactique qui met en lumière *les déterminations du jeu* (Sensevy, *op. cit.*). Nous le faisons en nous appuyant principalement sur la séquence réalisée en lycée.

■ **Analyse de la séquence au lycée professionnel**

Nous allons tout d'abord présenter le travail mené au lycée professionnel de manière contrastive avec la situation présentée auparavant au collège. Nous mettons donc l'accent sur les *déterminations* de ce *jeu*, avant de voir comment il a été *construit* dans le cas de l'infographie B analysée auparavant.

• *Une approche contrastive des déterminations du jeu*

La séquence réalisée au lycée professionnel est entièrement centrée sur l'infographie et dure cinq heures, alors que celle du collège était constituée de trois séances d'une heure et abordait différents aspects de la presse écrite. La professeure de lettres travaillait seule dans son établissement alors que la professeure-documentaliste et la professeure de vente ont élaboré cette deuxième séquence ensemble. Il faut préciser que la professeure-documentaliste est inscrite en doctorat et qu'elle est impliquée dans plusieurs projets de recherche collectifs. Cette séquence sur *les infographies* se situe donc explicitement dans cette *dynamique exploratoire de la translittératie*.

Les élèves concernés n'ont pas non plus un profil identique dans les deux cas. Ils ont sensiblement le même âge mais si les uns sont encore dans la filière généraliste au collège, les autres sont déjà engagés dans une voie professionnelle (CAP vente) qui constitue un choix, au moins partiel, sur lequel les deux enseignantes prennent appui pour préciser leurs objectifs.

Si dans les deux actions, nous retrouvons le même souhait de rendre les élèves capables de comprendre des infographies et de donner sa place au langage spécifique des images, d'importantes différences sont perceptibles. Si l'objectif global de la professeure de collège est d'amener les élèves à lire la « presse papier » et à savoir s'y repérer, les professeures du lycée professionnel ont plus d'ambition. Les infographies y sont tour à tour considérées comme des outils (de communication) qui sont très présents dans les espaces de vente (sur écrans en particulier) puis comme des objets d'étude (où l'on observe leurs principes de construction et les codes associés). La professeure-documentaliste déclare d'ailleurs au cours d'un entretien : « je voulais leur montrer que cette forme visuelle qu'ils croyaient maîtriser, il fallait l'exploiter, c'est-à-dire, [la considérer] comme avec un autre document, ne pas se contenter de la décrire, mais l'analyser avec d'autres codes sémantiques ». Dans le domaine de l'éducation aux médias et à l'information (EMI), qui ne dispose pas de programme établi, ce sont les intentions professorales qui président à la construction du jeu didactique. Les différences relevées viennent, au moins en partie, du contexte du lycée professionnel où les infographies ne sont pas de simples objets de lecture mais aussi des outils pour la vente. Il ne s'agit bien sûr pas ici de porter de jugement de valeur sur des personnes, ou des institutions, mais de mesurer les potentialités didactiques des

¹⁸ Ce terme « enrôlements distinctifs » est issu du vocabulaire sociologique. Il est à mettre en rapport avec ce qu'en didactique, on nomme *dévolution*.

¹⁹ Sensevy (2001) définit l'institutionnalisation comme « la fixation explicite et conventionnelle du statut d'un savoir pour construire un apprentissage dont l'élève sait qu'il peut l'utiliser dans des circonstances nouvelles et que le maître peut l'exiger ». Ici, on peut postuler que la capacité d'utiliser ce système de catégories ne sera assurée, à l'issue de cette séquence, que par un très petit nombre d'élèves

séquences analysées en fonction des classes dans lesquelles elles sont réalisées. Si les deux infographies constituent, comme on l'a vu des *milieux* différents²⁰, c'est le rôle qu'on leur fait jouer que nous voulons ici mettre en exergue.

- *La construction du jeu en CAP vente*

La séquence menée en CAP semble davantage en prise avec les intérêts professionnels des élèves. Nous en présentons ici les grands traits. La première séance est consacrée à faire prendre conscience aux élèves que l'infographie est un dispositif de communication de plus en plus présent dans le milieu professionnel de la vente. Ce dispositif a ses propres codes et doit, de ce fait, être analysé en tant que tel. Les élèves doivent identifier l'idée principale qui est présentée dans une infographie sélectionnée par la professeure de vente, en lien avec le cours d'économie, et présenter la mise en scène qui a été choisie. Ils doivent réaliser ce travail, tout d'abord individuellement puis à deux, en mettant en ligne sur la plateforme *Scoop it*²¹, le fruit de leur réflexion.

Figure 6 – Contrats, milieux autour de l'infographie B au lycée professionnel



Les deux éléments ci-dessus sont présentés l'un sous l'autre sur le site, mais nous avons préféré les mettre ici en regard pour faciliter la lecture de la présentation réalisée par les élèves.

Contrat : identifier l'idée principale de l'infographie sélectionnée et présenter la mise en scène qu'elle propose.

Milieu : si l'analyse sémiotique de l'objet lui-même n'est pas très complexe à réaliser, produire un discours sur l'infographie sans cadre proposé est assez difficile. Les élèves font preuve ici d'une capacité de contextualisation intéressante. Ils identifient des changements en termes de consommation (+6.7% pour les appareils électroniques de loisirs et -11.2% pour le chauffage) et relient cela, sans vraiment pouvoir l'expliquer, à la crise de 2009.

Contrats différentiels : l'analyse des productions montre que certains élèves (travail par deux) ont pris moins de distance et ont seulement « raconté les infographies » quand d'autres décrivent le dispositif mis en œuvre.

Milieux différentiels : dans ce cas présenté ici, le *milieu* se résume à l'infographie particulière qu'ils ont à traiter et cette dernière ne prend pas nécessairement le statut d'exemplaire d'un genre de document qui présente des caractères génériques. Si certains élèves peuvent la comparer avec des infographies déjà connues d'eux, d'autres sont susceptibles de ne s'appuyer que sur l'infographie pour réaliser le travail demandé sans lire le texte. D'autres, enfin, pourraient ne lire que le texte qui l'accompagne en y cherchant les réponses aux questions du professeur sans étudier l'infographie, elle-même.

²⁰ Même si elles sont chacune porteuse à leur manière d'incertitudes.

²¹ Les productions des élèves sont consultables ici : <http://www.scoop.it/t/ressources-expertes-dans-le-domaine-de-la-vente-pour-les-cap>

La seconde séance permet de construire une définition de l'infographie²² qui reprend les éléments constitutifs du document : la forme, le signe et le médium. Une réflexion individuelle amène chacun à s'interroger sur les moyens à déployer pour atteindre un objectif de communication. Dans la dernière séance, il s'agit en effet de produire une infographie, selon les règles qui ont été établies, à partir d'un texte court comprenant un ensemble de données chiffrées produites par l'Insee à propos des usages d'Internet. Il s'agit de mieux saisir que le langage infographique est une écriture à part entière.

- *La manière de jouer le jeu*

Il est important de préciser que c'est au cours de la première séance qu'un groupe de deux élèves a travaillé sur l'infographie B, reproduite ci-dessus.

La tâche qui leur était demandée leur permettait d'entrée d'être acteurs (rédaction d'une analyse par groupe de deux...) et le *jeu* semble plus simple que celui qui a été proposé aux élèves de 3ème. Cependant, les lycéens ont à produire des inférences pour construire un discours sur l'infographie qu'ils analysent.

Les élèves qui ont réalisé ce travail (figure 6) ont identifié le sens global de l'infographie. Ils l'écrivent d'ailleurs en toutes lettres dans leur analyse : « le caddie nous montre bien qu'il s'agit de consommation ». Cependant, on peut constater que les élèves ne relèvent pas le fait que la référence par rapport à laquelle les variations indiquées sont calculées n'est pas connue (l'année précédente, probablement).

La valeur symbolique du code couleur vert/rouge n'est pas non plus mentionnée par les élèves dans leur travail. Que la consommation augmente peut être perçue comme positif, mais faut-il aller jusqu'à considérer que les économies d'énergies sont dommageables ? (baisse de 11% du chauffage et de l'éclairage) ? Ces éléments ne font l'objet d'aucun commentaire de la part de des élèves qui ont réalisé cette analyse. Ils n'entraient visiblement pas dans le contrat tel qu'ils l'ont perçu. Le développement de l'esprit critique est pourtant un objectif essentiel de l'EMI.

Par contre, les élèves contextualisent de manière remarquable l'infographie en évoquant la crise et les modifications qu'elle est susceptible d'engendrer sur les comportements.

A l'issue de cette séquence, peu d'infographies ont été terminées dans le temps imparti (difficulté d'intégration de tableaux...). Les enseignantes ont noté des modifications au niveau de représentations chez de nombreux élèves. Ils ne sont plus tous convaincus, à l'issue de la séquence, que la compréhension d'une infographie est toujours plus simple que celle d'un texte. On peut donc considérer qu'elle a eu un réel impact didactique.

Il apparaît donc que le problème mis à l'étude par les professeures est mieux intégré dans le cursus des élèves de CAP et que le risque de *malentendus* est moins fort que pour les collégiens. Il s'agit en effet davantage d'un enjeu d'apprentissage spécifique des infographies (jouer de l'infographie comme outil pour la vente) que d'un enjeu générique (apprendre à catégoriser les infographies comme on le ferait avec d'autres collections). Dans ce dernier cas, la polysémie intrinsèque des infographies introduit une dose importante d'incertitude qui a toutes les chances d'engendrer des malentendus dans les situations didactiques qui sont proposées aux élèves.

La professeure-documentaliste fait elle-même un constat qui l'a surprise. Elle l'exprime en utilisant la formule « les riches s'enrichissent » qu'elle a entendue plusieurs fois dans un colloque international sur la translittératie auquel elle a participé après la réalisation de cette séquence. Elle pensait au départ que ce travail sur un autre code que l'écrit classique permettrait de « donner sa chance » à chaque élève. Elle s'est rendu compte qu'il n'en est rien, si l'on n'est pas

(assez) attentif à la spécificité des contextes. Cette expérience lui a donné envie de recommencer en prenant plus au sérieux les difficultés spécifiques de ses élèves.

Conclusion

Au vu de la complexité des systèmes sémiotiques que nous avons analysés, nous pouvons affirmer la nécessité d'un travail d'analyse et de production d'infographies. Mais nous tenons à distinguer deux niveaux dans les propos conclusifs qui suivent.

Le premier concerne la politique éducative. Un travail comme celui mené sur les infographies trouve naturellement sa place dans l'éducation aux médias et à l'information (EMI). En effet, l'EMI est maintenant présente dans la loi de juillet 2013 sur la refondation de l'école de la République. On y lit en effet « qu'au collège, l'éducation aux médias, notamment numériques, initie les élèves à l'usage raisonné des différents types de médias et les sensibilise aux enjeux sociétaux et de connaissance qui sont liés à cet usage ».

Le second niveau concerne l'efficacité didactique de telles actions et leur capacité à permettre l'émancipation de tous. Dans cet article, nous avons voulu mettre en évidence tout ce qui se joue, de ce point de vue, avant que la séquence ne se déroule devant les élèves. En effet, une mise en œuvre efficace de l'EMI ne pourra se faire, selon nous, qu'à partir du moment où les différences entre les élèves seront prises en compte. Il peut alors être nécessaire d'établir une hiérarchie des contextes selon qu'ils soient sociétaux (comme la présence massive du numérique dans l'environnement des élèves) ou plus spécifiques (ces élèves de 3^{ème} avaient l'année précédente à leur programme de français, la distinction entre *analyse* et *explication* et la professeure comptait pouvoir s'appuyer sur ce travail antérieur).

Les contextes singuliers (et imprévisibles) doivent aussi être pris en compte. Nous avons pu constater, *in situ*, qu'un élève de cette classe de 3^{ème} est fils de commerçant et que pour lui la presse sert d'abord à « faire passer des informations sur les produits que propose son père ». L'articulation de ces contextes, qui croisent les registres évoqués plus haut permettraient en quelque sorte d'assurer l'incertitude de la rendre stimulante sans être porteuse de trop de *malentendus*.

La théorie de l'action conjointe nous a servi de cadre pour décrire ces deux situations en usant d'un vocabulaire particulier (les trois strates du *jeu*, principalement). Nous avons tenté d'établir des dialogues avec d'autres systèmes de descriptions issus de cadres théoriques différents qui nous a conduits à questionner chacun d'entre eux et, potentiellement, à les enrichir.

Cependant, l'effacement des frontières entre didactiques (TACD et contextualisations didactiques) et sociologie n'a de sens que si deux conditions sont réunies comme le rappelle Lahire (2007) quand il évoque la socio-didactique. Il faut, pour que le dialogue soit fécond que les disciplines aient les mêmes « théories de la connaissance » et que « les paradigmes utilisés puissent entrer en consonance ».

La première condition nous semble remplie dans la mesure où chaque discipline ici convoquée fait la part belle aux contextes et aux variations de l'action humaine. Pour ce qui est de la seconde condition, nous avons pu éprouver, grâce au travail sur notre corpus empirique, un phénomène de résonance entre les concepts de *contrats* et de *milieux différentiels* d'une part et ceux de *registre* utilisés en sociologie, d'autre part. Ils permettent en effet tous les deux de manière complémentaire de mettre en évidence les *malentendus* possibles, de manière complémentaire. Les *contrats* ont été présentés ici comme « ce qu'il y a à faire, pour l'élève » et les *milieux* comme « ce avec quoi il doit le faire ». Les *registres*, par contre, caractérisent le « terrain » sur lequel le professeur veut emmener les élèves. On voit bien cependant le caractère conjoint, et complémentaire de ces deux modes de description. Le jeu est proposé par le professeur mais le fait d'entrer dans le registre cognitif, par exemple, ne peut advenir que si les élèves l'acceptent, s'ils « jouent le jeu ».

Ces premiers résultats nous incitent à élargir le dialogue avec les problématiques développées par *l'analyse didactique contextuelle*. Celle-ci propose en effet un système de catégories (Delcroix et al., 2013) qui distingue trois facettes de contextualisation (pédagogique, sociocognitive et noo-contextualisation). Nous pensons en particulier à cette dernière avec ses dimensions internes (instructions officielles) mais aussi externes (demandes de la société) que l'enseignant est amené à prendre en compte. Il serait intéressant de la confronter aux strates du *jeu* proposées par la TACD.

Le travail centré sur la *construction du jeu* et ses *déterminations* relaté dans cet article ne peut cependant pas rester durablement éloigné de la prise en compte de l'action effective. C'est en effet là que s'actualisent les *malentendus* et il n'est pas rare que les pronostics de l'analyse épistémique et didactique s'en trouvent déjoués.

Bibliographie

ADAM J.-M. & LUGRIN G. (2006), « Effacement énonciatif et diffraction co-textuelle de la prise en charge des énoncés dans les hyperstructures journalistiques », *Semen*, n° 22. HYPERLINK "<http://semen.revues.org/4381>"<http://semen.revues.org/4381>, consulté le 18 juillet 2014.

BACHIMONT B. (2012), « Le gai savoir du numérique : peut-on refonder un humanisme critique dans l'infosphère numérique ? » Congrès de la Fadben mars 2012. HYPERLINK "<http://www.canal-u.tv/video/>"<http://www.canal-u.tv/video/>, consulté le 18 juillet 2014.

BARTHES, R. (1964), Rhétorique de l'image, *Communications*, n°4.

BAUTIER E. & RAYOU P. (2009), *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris, Presse Universitaire de France.

BAUTIER E. & RAYOU P. (2013), « La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves », *Éducation et didactique*, volume VII, n°2, p.29-46.

BONNERY S. (2009), « Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage », *Revue française de pédagogie*, n°167, p.13-23.

BROUSSEAU, G. (1998), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage.

BUTY C. & BADREDDINE Z. (2009), « Quelques effets didactico-discursifs de l'utilisation des schémas : cas d'un enseignement d'électricité », *Aster*, n°48, p.89-110.

DELAMOTTE E., LIQUETE V., & FRAU-MEIGS D. (2014), « La translittératie ou la convergence des cultures de l'information : supports, contextes et modalités », *Spirale*, n°53, p.145-156. HYPERLINK "<http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00927529>"<http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00927529>, consulté le 18 juillet 2014.

DELCROIX A., FORISSIER T et ANCIAUX F. (2013), « Vers un cadre d'analyse opérationnel des phénomènes de contextualisation didactique », F. ANCIAUX, T. FORISSIER et L.-F. PRUDENT (dir), *Contextualisations didactiques : approches théoriques*, p.141.185, Paris, L'Harmattan.

DESCOMBES, V. (1996), *Les institutions du sens*, Paris, Minuit.

DETENNE, M. (2000), *Comparer l'incomparable*, Paris, Seuil.

GOODY, J. (1977). *La raison graphique, la domestication de la pensée sauvage*, Paris, Editions de minuit.

HASAN M., SAYED T. & HASSAN Y. (2005), Influence of vertical alignment on horizontal curve perception : effect of spirals and position of vertical curve. *Canadian journal of civil engineering*, volume 32, n°1, p. 204-212.

JOHSUA S. & LAHIRE B. (1999), « Pour une didactique sociologique », *Éducation et sociétés*, n°4, p.29-56.

KAKPO S. & RAYOU P. (2010), « Contrats didactiques et contrats sociaux du travail hors la classe », *Education & Didactique*, volume IV, n°2, p.7-24.

KERNEIS, J. (2009), Analyse didactique et communicationnelle de l'éducation aux médias : éléments d'une grammaire de l'incertitude. Thèse de Sciences de l'Éducation, Université Rennes 2. CREAD (Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique), HYPERLINK "<http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00451046>"<http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00451046>, consulté le 18 juillet 2014.

KERNEIS, J. (2012), « La désorientation des élèves et du professeur dans la construction d'une forme scolaire : l'éducation aux médias », B. GRUSON, D. FOREST et M. LOQUET (dir.). *Jeux de savoir*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p.173-196.

KRESS G. R. & VAN LEEUWEN T. (2002), *Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication*, London, Edward Arnold.

LAHIRE B. (2007), « La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques », *Education et didactique*, volume I, n°1, p.73-81.

MERCIER, A., SCHUBAUER-LEONI, M., & SENSEVY, G. (2002), « Vers une didactique comparée ». *Revue française de pédagogie*, n°141, p.5-16.

POGGI M.-P. et MONIOTTE J. (2011), « Quelle place pour le sociologique dans les recherches en didactique de l'EPS ? », *Éducation et didactique*, volume V, n°1, p.29-44.

ROCHEX J.-Y. (2011), « Au cœur de la classe, contrats didactiques différentiels et production d'inégalités », *La Construction des inégalités scolaires. Au cœur des dispositifs d'enseignement*, J.-Y. ROCHEX & J. CRINON (dir.), Rennes, Presses universitaires de Rennes, p.91-110.

SANTINI, J. (2010), « Les systèmes sémiotiques dans l'action conjointe en didactique. Une étude de cas en géologie à l'école élémentaire : la coupe d'un appareil volcanique », *Recherches en didactique des sciences et des technologies*, n°2, p.159-191.

SCHUBAUER-LEONI M.-L. (1986), Maître-élève-savoir : analyse psychosociale du jeu et des enjeux de la relation didactique (Thèse), Genève, Université de Genève.

SCHUBAUER-LEONI M.-L., & LEUTENEGGER F. (2002), Expliquer, comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. *Expliquer, comprendre en sciences de l'éducation*, F. Leutenegger & M. Saada-Robert (dir.), Bruxelles, De Boeck, p.227-251.

SENSEVY, G. (2001), Théories de l'action et action du professeur. In J. M. Baudouin & J. Friedrich (Dir.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 203-224), Bruxelles, De Boeck Université.

SENSEVY G. & MERCIER A. (2007), *Agir ensemble : l'action conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

SENSEVY G (2011), *Le sens du savoir*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

STALDER A. (2013), « S'informer et informer avec un nouveau genre de document, l'infographie : une situation pédagogique translittératée ? » *Cactus acide*, HYPERLINK "<http://www.culturedel.info/cactusacide>"<http://www.culturedel.info/cactusacide>, consulté le 18 juillet 2014.

THOMAS, S. et al, (2007), « Transliteracy crossing divides ». *First Monday*, vol 12, n°12. HYPERLINK "<http://www.firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/2060/1908>"<http://www.firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/2060/1908>, consulté le 28 novembre 2014.

TRICOT A. (2013), « Quelques contraintes qui devraient peser sur l'EMI » Contribution à la table ronde : *Eduquer aux médias et à l'information : une urgence pour l'école ? Quels enjeux ? Quels contenus de formation ?* Conférence nationale « Culture numériques, éducation aux médias et à l'information », Lyon, HYPERLINK "<http://emiconf-2013.ens-lyon.fr/tables-rondes/table-ronde-6>"<http://emiconf-2013.ens-lyon.fr/tables-rondes/table-ronde-6>, consulté le 18 juillet 2014.

WITTGENSTEIN, L. (1969-1976), *De la certitude*, Paris, Gallimard.